PRZYJACIEL SZKOŁY

DWUTYGODNIK NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

WYCHODZI 5 I 20-GO KAŻDEGO MIESIĄCA

Nr. 18 20 LISTOPADA 1923 R. ROK II

O SAMODZIELNOSCI W NAUCZANIU.

Przy zwiedzaniu Zakładu Kuźnickiego usłyszałam z ust obecnej kierowniczki tego zakładu słowa bardzo charakterystyczne:

„Zakład jest szkołą życia chrześcijańskiego, gospodarstwo jest warsztatem, na którym tego życia się uczymy.“

Należy te słowa uogólnić i przenieść na wszystkie szkoły. Celem naczelnym szkoły jest wychowanie człowieka, nauczanie jest środkiem do tego celu prowadzącym. Jest środkiem bardzo ważnym, bardzo potężnym, ale zawsze tylko środkiem. Jak nauczanie traktować, jak je pojmować, aby wypełniło to swoje zadanie, aby nie przywłaszczało sobie pierwszego miejsca, aby podporządkowało się celowi głównemu i jedynemu? Nad tem myślą dzisiejsi wychowawcy, do tego prowadzą dzisiejsze programy szkolne, do tego zmierzają wysiłki wszystkich dydaktyków nowoczesnych. Odbiegliśmy daleko od tych czasów, gdy zadaniem całem szkoły było danie uczniowi pewnego pensum wiadomości, głównie na pamięciowem opanowaniu opartych; dziś zadanie nauczyciela sięga dalej, głębiej, jest bardziej odpowiedzialne, wymaga gruntowniejszego przygotowania, choć pozornie usuwa się on na plan drugi, jest jednym ze współpracowników dzieła szkoły, a nie jego jedynym wykonawcą. Jest tak pozornie, bo w rzeczywistości zadanie nauczyciela jest dziś tak samo ważne, tak samo doniosłe. Dawniej nau-

czyciel był tym, który „dawał“ — „wykładał“ — „nauczał historji, literatury czy matematyki, dziś jest tym, który uczy — się uczyć historji, literatury czy matematyki, jest tym, który stoi z boku i patrzy na pracę ucznia, tę pracę prowadzi, naprostowuje, kieruje. Dawniej miejsce jego było na katedrze, skąd szły ku uczniom wiadomości przyjmowane przez nich biernie, wiernie reprodukowane i przyswajane pamięcią. Dziś nauczyciel staje wśród uczniów, razem z nimi patrzy, bada, rozumuje, razem z nimi poddaje się zainteresowaniu, razem z nimi odkrywa prawdy naukowe. Dziś jest on tym motorem, który popycha umysły młodociane ku światłu i razem z nimi do światła idzie. Jest to dziś tak jasne, tak zrozumiałe, tak przyjęte przez każdego pedagoga, że nikt nad przewagą metody tej czynnej nauczania nad bierną nie dyskutuje, nie zastanawia się. Nie w tem więc tkwi kwestja, by to uznać i na to się zgodzić, ale w tem, jak zasadę tę w poszczególnych naukach stosować. A następnie wypada zastanowić się, jaka jest tej metody wartość ze względu na wychowawczy cel szkoły? Dalsze już nas wyłącznie interesujące pytanie nasuwa się, jaki jest stosunek tej metody nauczania do zasad wychowawczych i do ducha Zgromadzenia naszego.*) To są trzy punkty, nad któremi kolejno trzeba się zastanowić.

Co do metody nauczania, wiemy, że inaczej postępować trzeba przy naukach przyrodniczych, inaczej zupełnie przy humanistycznych. Nietrudno w naukach przyrodniczych postawić zasadę pracy doświadczalnej - laboratoryjnej. Trudniej zasadę tę w czyn wprowadzić ze względu na wielkie koszta, jakie ten rodzaj nauczania za sobą pociąga. Sale laboratoryjne, pomoce naukowe, okazy — trudno to wszystko mieć ciągle każdej chwili na zawołanie. Tu trzeba wielkiej przemyślności, pracy, szukania tanich i dostępnych sposobów, by umożliwić pracę ucznia samodzielną, badawczą. Trzeba osobnej zmudnej, a ciężkiej pracy, by dla poszczególnych nauk wykazać te rozmaite sposoby radzenia sobie w wypadkach, gdzie brak jest środków materjalnych na odpowiednie zaopatrzenie szkoły. Ciekawą byłaby wystawa

*) Autorka należy do Zgromadzenia Zmartwychwstanek — Congregatio Ressurectionis — i uczy obecnie w seminarjum nauczycielskiem przy ul. Sewerynów w Warszawie.

pomocy naukowych sporządzonych najtańszym sposobem przez uczniów i nauczycieli. Dzisiejsza dydaktyka dużo się nad tem zastanawia, dużo w tym kierunku robią, ogólnem bowiem dążeniem jest danie w programach dzisiejszych przewagi naukom matematyczno-przyrodniczym. Czy to dążenie jest dobre, czy stosowanie metod przyrodniczych doprowadzi najprędzej do osiągnięcia celu szkoły (średniej), obudzenie nietylko zdolności rozumowania, ale takiego rozbudzania myśli, by najszybciej i najłatwiej dochodziła do poznania celu, by najbliżej dotykała Prawdy, nad tem dużo i długo możnaby dyskutować. Czy to dawanie przewagi naukom przyrodniczym nie jest objawem natury ogólniejszej? Czy nie wypływa z ukrytej chęci, by umysł ludzki, rozbity na spostrzeżenia drobnych przejawów życia natury, na subtelną analizę zjawisk fizycznych, materjalnych, odwrócić od dręczącego go pytania: dlaczego? od szukania twórczej przyczyny wszechrzeczy, jednem słowem od wszelkiej syntezy, której końcowym etapem musi być ukorzenie się przed Bogiem? Czy obserwacja zjawisk fizycznyh, stosowana nawet do psychologji, czy bezustanne eksperymentowanie w dziedzinie materjalnej nie osłabia pędu duszy do tego, co się nie da ująć miarą i wagą, do tego, co jest tylko dziedziną ducha? Jednem słowem, czy ten kierunek przyrodniczy nie jest na usługach antyreligijnych i antychrześcijańskich poglądów i jak nam wobec tych prądów i dążeń w nauczaniu stawać? Bezwątpienia w metodach nauczania musimy iść ciągle z wymaganiami czasu, nie ustąpić ani na chwilę w śledzeniu tego, co czas niesie w ciągłym postępie, ale nie wolno nam przeoczać niebezpieczeństw, tkwiących bezwątpienia we wszystkiem, co na przyrodzonych prawach oparte, uderzać może silnie w życie wiary i naruszać pośrednio to, co za podstawę wychowania chrześcijańskiego uważać musimy: dochodzenie we wszelkiem poznaniu do Tego, który sprawcą jest wszystkiego i Panem wszelkiej umiejętności.

Metody nauczania czynnego t. j. jak najszerzej stosowania samodzielności, znaleźć musi swój wyraz i w naukach humanistycznych. Stosowanie metody heurystycznej, prowadzenie nauczania przez indukcję, ograniczenie wykładu, to są postulaty najpierwsze, ale nie wyczerpujące jeszcze wszystkiego tego, co zrobić można

dla wprowadzenia samodzielności w nauczaniu. Idzie naprawdę o to, aby ucznia nauczyć się uczyć, aby nauczyć go spostrzegać, rozumieć zjawiska życia duchowego, tak samo jak uczymy go spostrzegać, rozumieć zjawska przyrody. Nauka historji nie może być dla niego martwą znajomością faktów przeszłości. Na fakty przeszłości musi uczeń nauczyć się patrzeć jako na zjawiska życiowe, musi z tych faktów wysnuwać wnioski, dotyczące teraźniejszości: historja ma być wielką mistrzynią życia, jego praw etycznych, psychologicznych. Czy możliwem jest i naukę historji traktować tak, jak chcą dzisiejsze programy; robić z lekcji historji rodzaj seminarjów historycznych, poświęconych czytaniu autorów każdej epoki, poznawaniu dokumentów historycznych? (Odnosi się do szkół średnich — Red.). Niemożliwem byłoby w takiem ujęciu wyczerpanie materjału naukowego. Trzeba jednak o ile możności przybliżać przeszłość do chwili obecnej przez odpowiednie analogje porównania, trzeba wykład historji o ile możności ilustrować czytaniem tekstów, pokazywaniem przeźroczy itd. Łatwiejszem jest stosowanie tej metody pracy w nauczaniu historji literatury czy kultury. Tu punktem wyjścia, przedmiotem badania jest samo dzieło sztuki, czy też utwór literacki. Historja literatury jako osobna nauka w dzisiejszych programach szkolnych nie istnieje. Utwory czytane są wspólnie z nauczycielem w klasie i komentowane, przyczem niezmiernie ważną rzeczą jest osobiste odczucie piękna i wejście z niem w kontakt przez ucznia. Nauczyciel śledzi tok myśli i odczuwania ucznia, pytaniami doprowadza go do właściwego rozumienia utworu, przyczem baczyć musi, by indywidualny charakter upodobań młodzieńczych nie był wypaczony zgóry przez niego narzuconym szablonem. W dzisiejszej pedagogice liberalnej ten właśnie ostatni punkt jest szeroko rozbierany i komentowany. „Nic nie narzucać uczniowi, niech umysł jego sam bada, szuka, dochodzi". Oczywiście nie wolno wychowanka prowadzić na postronku własnych swych myśli i przekonań, osobistych swych zamiłowań i upodobań. Jakże jednak inaczej rozumieć tę swobodę musimy, niż to podają dzisiejsi wielbiciele indywidualizmu wybujałego, wyznawcy wielkiego relatywizmu, ludzie „bez dogmatu" już nietylko religijnego, ale nawet narodowego, hołdujący w etyce zasadom względności. I w naszem pojęciu nau-

czyciel musi być oswobodzicielem duszy ludzkiej, musi być tym, który jej daje najpełniejszą wolność, ale ta wolność musi być wolnością dzieci bożych, wolnością od zła i zepsucia, które każdy nosi w sobie. I tu zaczyna się dla nas wielka trudność stosowania nowych metod nauczania. Ustrzec się wykładu, wysnuć i wyprowadzić wszystko indukcją, pozostawić uczennicy pełną swobodę wypowiedzenia się, dać jej możność wejścia w bezpośredni kontakt z dziełem sztuki, a jednak nie dozwolić na odchylanie się od prawdy Bożej, nie dopuścić do porywającego zachwytu tam, gdzie piękno formy kryje ubóstwianie człowieka i jego pychy, przez poznanie dzisiejszej tak często spoganionej literatury, czy sztuki doprowadzić duszę dziecka do bliższego stosunku z Bogiem, jakże to nieraz trudno i ile tu trzeba umiejętnego miłosnego przemilczenia nieraz nawet i cierpliwego ufnego wyczekiwania, by światło łaski trafiło samo do dusz młodzieńczych i sprostowało wybujałości temperamentu, tak prące do uwielbienia tej samowiedzy swego „ja", której pełną jest twórczość genjuszów tego świata, choćby tak chrześcijańskich, jak nasi trzej wieszczowie.

Stosowanie metody nowoczesnej w nauczaniu, dawanie przewagi pierwiastkowi czynnemu nad biernym jest dziś koniecznością.. Nie wolno nauczycielowi wkładać do głowy wiadomości, nie wolno nigdy formułkami operować, nie wolno uciekać się do łatwej metody przeciążania pamięci z pokrzywdzeniem rozumowania. Szkoła czy to powszechna czy średnia ma przygotowywać człowieka do życia, ma go uczyć patrzeć, spostrzegać, uważać, myśleć, działać rozumnie i celowo. Nie magazynowanie wiadomości, ale pobudzenie, wykształcenie władz umysłowych jest celem szkoły. To trzeba mieć bezustannie na pamięci, to trzeba sobie przypominać w toku nauki i w czasie lekcji. Jest w nas bowiem pęd do podawania gotowych wiadomości, do wtłaczania w głowy dziecięce tego, co sami zdobyliśmy, jest w nas wreszcie długoletni nawyk urobiony zresztą i własnem doświadczeniem, wyniesionem z tych czasów, gdy i nas tak samo uczono chłonąć pamięcią podawane nam gotowe wiadomości. Trzeba tu więc dużego opanowania się, wielkiej cierpliwości, trzeba wreszcie zrezygnowania z efektu bezpośredniego nauczania. Odpowiedzi bowiem uczniów przy tej metodzie pracy są zawsze powolniejsze, krótkie, w wadliwej często

wygłoszonej formie, ale są to odpowiedzi naprawdę samodzielne, wynikające z mozolnej pracy myśli, odpowiedzi, które dla dziecka mają wartość odkryć naukowych, boć w nich powtarza się ten sam proces myślowy na małą skalę, jaki przechodziły umysły genjalne w chwili, gdy pierwszy raz trafiły na rozwiązanie zagadnienia. Jest to bowiem dla dzieci ta praca naprawdę twórcza, oryginalna. Nauczyciel jest tu bodźcem, towarzyszem, conajwyżej pomocnikiem. Prowadzi tak w dziedzinie wiedzy, jak przewodnik prowadzi w górach. Przechodzi cały trud i znój wysiłku, gotów każdej chwili podać rękę, wskazać kierunek, ale gotów też usunąć się i zatrzec, by dziecku pozostawić całą radość i rozkosz „zdobytego szczytu". Praca to dla nauczyciela mozolna, wyczerpująca, ofiarna i dlatego tak wiele dziś o tej czynnej metodzie się mówi, pisze, a tak mało się ją w nauczaniu stosuje. Dręczy nas w takich chwilach niepokój, że nie wyczerpiemy materjału, że nie przeprowadzimy metodycznie lekcji itd. Co do pierwszego zarzutu niewyczerpania materjału, to jest on o tyle nieuzasadniony, że dziecko nabywa takiej wprawy w rozumowaniu, że w miarę posuwania się naprzód, idziemy coraz szybciej, wiadomości tą drogą nabyte są gruntowniejsze i odejmują nam konieczność wracania do dawnych rzeczy, jak to nieraz przy metodzie wykładowej bywało, że wreszcie całokształt wiadomości tak się ze sobą wiąże i splata, że jedne wiadomości popierają i utwierdzają drugie, jedne dla drugich są podstawą i uzupełnieniem. Wreszcie metoda ta daje możność utrzymania najściślejszej koncentracji. W jakimkolwiek bowiem stosujemy ją przedmiocie, jest ciągle sposobność odwoływania się do tego, co z innych dziedzin dzieci wiedzą. Obawa co do metodycznego prowadzenia lekcji musi nas w tej formie aktywnej nauczania opuścić. Musimy w znacznej mierze przynajmniej zrezygnować z wszelkiego schematu. Zgóry kreślone plany lekcyj zawiodą nas bardzo często. Lekcją kieruje bowiem nie sam nauczyciel, ale każdorazowy rezultat jego pracy, zależący w znacznej mierze od indywidualności ucznia. Cel lekcji każdej i jasne dążenie do niego, w czasie nauki — musi nam wystarczyć. Herbartowski podział na części lekcji musi być często poświęcony dobru istotnemu ucznia. Na pedantyzm niema tu miejsca.

Jakie ta metoda kryje niebezpieczeństwa dla samego nauczania?

---

1. Grozi tu brak syntezy. Nauczyciel musi bardzo nad tem czuwać, by w nauczaniu doprowadzać do ogólnych wniosków, by z poszczególnych obserwacyj i spostrzeżeń dochodzić do formułowania zasad, a nie poprzestawać na samych szczegółach.

2. Drugiem niebezpieczeństwem może być niedość ścisła kontrola zdobytych przez uczniów wiadomości, a co za tem idzie — opuszczanie się w obowiązkowości uczniów. Temu zapobiegnie sumienny nauczyciel, poświęcając jakąś część każdej lekcji na sprawdzenie tego, co uczennice zatrzymały z dotychczasowej nauki.

3. O najważniejszem trzeciem niebezpieczeństwie przychodzi mówić w łączności z odpowiedzią na pytanie, jakie jest tej metody laboratoryjnej znaczenie wychowawcze.

Korzyścią wychowawczą jest: rozbudzenie samodzielności w pracy, rozbudzenie odpowiedzialności. Uczeń pozornie sam dźwiga tu ciężar swych obowiązków i sam ponosi za każdym razem konsekwencje opuszczania się w uwadze. Lekcje w tych warunkach stają się naprawdę pracą, a nie spokojnem, sennem próżnowaniem, jak to dotychczas nieraz bywało. Opuszczenie się w uwadze odbija się natychmiast trudnością w podchwyceniu dalszego toku lekcji. Zresztą wielką pomocą w uwadze jest zainteresowanie, które towarzyszy zawsze tej pracy. Z drugiej jednak strony baczyć trzeba, by samodzielność w pracy nie przerodziła się w szkodliwą zarozumiałość i poczucie zupełnej samowystarczalności. Dalej opieranie się na własnem rozumowaniu doprowadzić może do zbyt silnego polegania na własnym rozumie, zarazić może tym powszechnym dziś objawem przeceniania własnego dociekania i odrzucania wszelkiego poza nami stojącego autorytetu.

Wreszcie wbrew powszechnie przyjętemu zdaniu ośmielę się postawić jedno twierdzenie: ogólnie dziś nawołują, by usunąć pracę domową ucznia, by cały ciężar nauczania przenieść na lekcję. Niezawsze to się da. W każdym razie metoda ta nauczania pracę ucznia bardzo ułatwia. Pamiętajmy jednak, by praca pozostała pracą, a nie stała się zabawą, by z naszych rąk nie wychodziło pokolenie bez hartu ducha, nieznające przymusu i nieumiejące nakazać sobie wykonania obowiązków trudnych i ciężkich.

Wyjście z tego labiryntu trudności, jakie nasuwają się w dzisiejszej pracy szkolnej, wskazać może tylko głębokie ukochanie duszy

dziecka, towarzyszące gorącej chęci przygotowania go jak najlepszego do spełniania obowiązków, jakie nań chwila obecna nakłada.

Szkoła chrześcijańska w metodach swych musi stać na poziomie wymagań współczesnych — cel jednak jej będzie zasadniczo różny od celu dzisiejszej liberalnej pedagogiki. Nie wolność od wszelkich przykazań, ale jak najdoskonalsze opanowanie się i podporządkowanie się prawu Bożemu — pozostanie naczelnym postulatem szkoły. Nie rozproszkowany na atomy, wszystko analizujący człowiek współczesny, ale miłośnie prawdę jedyną obejmujący i przed nią korzący się chrześcijanin — tej szkoły jest celem.

S. Amata Kossowska C. R.
dr. fil.

KILKA UWAG PEDAGOGICZNO-LEKARSKICH.

Aby być dobrym pedagogiem, trzeba znać psychikę dziecka, a poznać ją można w rozmaity sposób. Przedewszystkiem wskrzesić należy własne dziecinne wspomnienia. Przeciętnie pamięta się dość dobrze fakta po piątym roku życia, a pobyt w szkole u każdego zwykle żywo stoi w pamięci. Dalej trzeba naturalnie znać dobrze psychologję w ogólności, a dziecka w szczególności, a wreszcie poznać rozwój psychiczny dziecka praktycznie na materjale szkolnym lub też na własnych dzieciach. Dopiero wtedy nauczyciel może w całej pełni, jak mówimy, wczuć się w duszę dziecka t. j. przy danej sposobności nietylko myśleć, jak się postąpić powinno i jakby on sam postąpił, ale jak dane dziecko w tym wypadku postąpiło a jak postąpić ewentualnie by mogło lub powinno. Weźmy np. pod uwagę dział psychologiczno-pedagogicznie bardzo ważny, t. j. uważanie, pojmowanie i pamiętanie lekcji. Myliłby się ten ktoby twierdził, że zależą one od zdolności ucznia w pierwszym rzędzie, bo zależą one w tej samej mierze od ucznia, co i od nauczyciela. Freud zwrócił nam słuszną uwagę, że pamiętamy dobrze nie tylko, gdy dobrze uważamy i obserwujemy (ew. kilku zmysłami naraz np. przy nauce poglądowej), ale gdy wrażenia odbierzemy pod nastrojem miłym ew. obojętnym, ale nigdy gdy pod wrażeniem przykrem, lub też jakiemś nawet miłem, ale zupełnie z innej dzie-

dziny. To tłumaczy nam wiele faktów złego uważania i pamiętania u dzieci w szkole. Np. dzieci bojące się nauczyciela, pamiętają jego lekcje znacznie gorzej, jak dzieci nauczyciela lubiące. Absolutnie nie pamiętają dzieci tego, co nauczyciel powie im po dzwonku przed pauzą, bo są tu już przed silnem wrażeniem odpoczynku. Wielu pedagogów zwraca uwagę, że dzieci w poniedziałek pojmują gorzej (tęsknota za niedzielą), jak pod koniec tygodnia (oczekiwanie radosne święta). Wielką przeszkodą w uważaniu, pojmowaniu i pamiętaniu jest tak zwane roztargnienie u dziecka, które może mieć kilka przyczyn, a poznać istotną, jest właśnie obowiązkiem nauczyciela, względnie nieraz lekarz przyjść mu może przy tem z pomocą. Roztargnienie rzadko jest wypływem czysto psychicznej przyczyny (psychopaci), natomiast o wiele częściej ma tło fizyczne, a mianowicie najczęściej wady słuchu, powiększenie migdałów, silną niedokrwistość, onanizm, dalej afekty przykre jak nieumienie dalszych lekcyj, obawa, złe stosunki domowe, zmęczenie, głód lub wadliwe urządzenia szkolne (hałas), a wreszcie brak zainteresowania się przedmiotem i zwrócenie na co innego uwagi (brojenie kolegi). Z wielkiem zaciekawieniem śledzę zawsze samorząd szkolny i jak uczniowie rozstrzygają między sobą rozmaite sprawy, i widzę wtedy nieraz, jak my starsi zupełnie źle postępujemy z dziećmi a raczej nie umiemy wczuć się w ich psychikę i koniecznie narzucamy im naszą, która do nich często tak samo nie pasuje, jak ubranie z ojca na małego synka! Naturalnie ściśle z tem łączy się też kwestja karania dzieci za przewinienia i ocena karygodności czynu wogóle.

Popełnia się tu stale krańcowe błędy, bo albo odrazu uważa się dany występek za „wołający o pomstę do nieba", a dziecko za przyszłego bandytę i wykolejeńca, albo naodwrót bagatelizuje się przewinienia i patrzy na nie przez palce, uważając je za niewinne wybryki dziecinne.

Psychika dziecka jest zupełnie inna: to nie mały człowiek, ale dziecko, a czasem żądamy od niego więcej, jak od dorosłego. Cechą natury dziecięcej jest np. to, że brak mu często w początkach altruizmu, nie zna ono wielu uczuć i pojęć etycznych, nie umie np. zrozumieć, co to jest śmierć, wieczna strata, honor itp. To są pojęcia nie a priori w nas będące, lecz wypływające z kultury,

nie można ich nikomu „wbić do głowy", trzeba je dopiero zwolna wpajać i to stosownie do rozwoju umysłowego dziecka i w miarę jego inteligencji.

Żądamy nieraz od dzieci rzeczy wprost niemożebnych, np. by były dobrze ułożone, gdy w domu mają ciągle przykład brutalności i ordynarnych gestów, żądamy, by były czyste, a sami tej czystości nie przestrzegamy lub nie czynią tego rodzice, bo ich nikt w tem nie wychował, żądamy od dzieci spokoju, a sami jesteśmy zdenerwowani itp.

Słusznie się mówi, że zawód nauczycielski jest jednym z najcięższych i najbardziej odpowiedzialnych.

Nauczyciel to dla dziecka symbol wszystkiego dobrego, z wiedzą a częściej bezwiednie bierze ono z niego przykład, wciąga w siebie z niego wszystko i formuje się według tego, bo nauczyciel jest ciągle pod baczną obserwacją swoich uczniów, którzy śledzą na nim wszystkie jego dobre i złe strony, wszystkie jego zalety i wady, wszystko to, co w nim szczere i prawe i co fałszywe, udane i sztuczne! I dlatego nieraz dzieci odczują i zrozumią lepiej jedno słowo, wypowiedziane z serca, jak ciągłe, codzienne kazania, wypowiadane szablonowo, nieraz bez przekonania lub pedantycznie.

Kraków *Dr Adolf Klęsk*

PRAKTYKA NAUCZYCIELSKA.

RUCHOMY ALFABET NA USŁUGACH NAUKI CZYTANIA.

Niejednokrotnie słyszy się narzekania, że użycie w szkole ruchomego alfabetu zużywa wiele drogiego dla nas czasu.

Znaczenie użycia ruchomego alfabetu w nauce czytania to rzecz powszechnie znana, należy jedynie pamiętać, aby użyć go racjonalnie, aby wszystkie dzieci były równocześnie czynne w układaniu wyrazów i aby zachować wśród dzieci należytą karność, o której nie może być mowy, jeśli dzieci przechowują litery w kopertach a następnie rozkładają je na ławce i mają wiele kłopotu z wyszukaniem tychże. Pragnę zatem na łamach „Przyjaciela Szkoły" podzielić się z Szanownemi Koleżankami i Kolegami doświadczeniem, nabytem w sprawie użycia i sporządzenia ruchomego alfabetu dla klasy pierwszej w szkole powszechnej.

Nie wystarcza do nauki jeden ruchomy alfabet w dużym formacie, z którego nauczyciel sam układa wyrazy i zdania, należy zaopatrzyć każde dziecko klasy pierwszej w odpowiedni alfabet małego formatu o wielkości liter 2 cm szerokości i 3 cm wysokości.

Materjał potrzebny na sporządzenie alfabetu to okładki starych bloków rysunkowych, na których nalepia się szufladki z pudełek zapałkowych, jedną obok drugiej w ilości głosek alfabetu.

Listewka z tektury oblepiona białym papierem 6 cm szeroka, 20 cm długa, na której dziecię układa litery, dopełnia całości.

W czasie nauki czytania każde dziecię ma przed sobą na ławce swoją skrzyneczkę, której przedziałki wypełniają się w miarę wziętych już i podanych dzieciom liter. Dziecię musi mieć każdej litery kilka sztuk a przynajmniej w większej ilości samogłoski, gdyż tych potrzeba najwięcej.

Jak sporządzać litery? — Rysunkowy papier pokratkować na prostokąty 2 cm długie, 3 cm szerokie i pendzlem nie bardzo cienkim czarną farbą namalować litery. Praca ta idzie bardzo szybko, znacznie szybciej, aniżeli przy użyciu blaszanych szablonów. Jestem przeciwna kupnym alfabetom, gdyż te drogo kosztują a przechowywane z roku na rok absolutnie być nie mogą.

Ze względów higjenicznych nie należy dozwalać, aby ten sam alfabet był w użyciu dwa lub trzy lata, w każdym roku dla innych dzieci. Skrzynka musi być oznaczona imieniem i nazwiskiem dziecka, ażeby zawsze to samo dziecko, te same litery do rąk otrzymywało. Zdarzało się nieraz, że nim nauczyciel się spostrzegł, już litery ruchomego alfabetu przenosiły świerzbę na ręce innego dziecka. Sumienne przestrzeganie tej sprawy kładę na sercu wszystkich wychowawców.

Jakich liter użyć do ruchomego alfabetu?

Jest rzeczą zupełnie obojętną, czy dziecię uczy się składać wyrazy na literach pisanych, czy drukowanych a z tych ostatnich, czy na wielkim, czy na małym druku. Najmniej odpowiednie do składania to litery pisane a to z tego powodu, że litera każda rozmieszczona na innej kartce nie daje obrazu wyrazowego w ciągłości, jaki właśnie dla pisma jest charakterystyczny, ale litery są porozrywane. Dla liter drukowanych wielkich lub małych sprawa ta obojętnie się przedstawia, albowiem w książce drukowanej dziecię widzi każdą literę osobno. W mojej praktyce używałam z pomyślnym rezultatem liter drukowanych wielkich, albowiem prosty kształt tychże nadawał się znakomicie do reprodukcji w glinie, w układaniu patyczków, bądź w wycinaniu z kolorowego papieru lub z gazet.

Po kilkunastu lekcjach można wprowadzić mały druk, malując litery na drugiej stronie karteczek. Na jednej kartce ma dziecię dwie litery, z jednej strony wielki druk, z drugiej mały druk.

Pismo prowadzą niektórzy z dobrym skutkiem równoległe z poznawaniem druku i inni z tym samym skutkiem po uzyskaniu wprawy w składaniu liter drukowanych.

Całe postępowanie nauczyciela zależne od doboru klasy — gdy większość klasy obejmuje dzieci rozwinięte, okres wprawy w składaniu liter i odczytywaniu całych wyrazów trwa 6 do 8 tygodni. — Jeśli jest wiele dzieci słabo rozwiniętych, okres ten trwa znacznie dłużej. Wszelki pospiech byłby wielce szkodliwy. Procesowi myślowemu dziecka możemy jedynie pomóc, ale nigdy nie jesteśmy w stanie, go przyśpieszyć.

Tok lekcji przy użyciu ruchomego alfabetu przedstawiałby się tak: Przypuśćmy, że dzieci znają samogłoski i mają je rozmieszczone w przedziałkach skrzyneczki. Celem naszej lekcji jest zapoznanie dzieci z literą czyli znakiem na dźwięk „m".

Nauczyciel ma przygotowany pakiecik, sporządzonych liter tak, ażeby każdę dziecię dostało najmniej po 4 do 5 liter.

Po krótkiej rozmówce o zawsze kochanej i mile w szkole wspominanej mamie mówi nauczyciel: „Dziś napiszę wam na tablicy ten drogi dla was wyraz: M A M A."

„Co napisałem? Odczytajcie cały wyraz!“

Nie pozwolić wyrazu głosem dzielić, niech dziecię czyta, jak mówi cały wyraz naraz. Dzieci czytają każde z osobna, bądź chórem. „Ułóżcie teraz ten wyraz!“

Uczeń: Nie możemy, bo nie mamy jeszcze dwu liter nowych, nieznanych! Popatrzcie dobrze, jak M wygląda! Z czego możnaby tę literę ułożyć? — Ilu patyczków użyjesz do jej ułożenia?

Teraz rozdaje litery, a dzieci układają wyraz MAMA. Nauczyciel uczy spostrzegać— naprowadza gdzie potrzeba — często zdarza się, że dzieci tępe przewrócą literę, bądź ułożą dwa „M“ obok siebie, bądź zobaczy inne błędne zestawienie liter. Nauczyciel ściera wyraz z tablicy a każe powtórnie z pamięci dzieciom ułożyć dwa lub trzy razy, aż wszystkie dzieci sprawnie i szybko potrafią wyraz ułożyć. Gdy cel osiągnięto, następuje podział wyrazu na dwie zgłoski a wkońcu na poszczególne głoski, z wyróżnieniem na samogłoski i spółgłoski. Dla zwrócenia uwagi na samogłoski mogą być one malowane na różowych karteczkach albo na białych czerwoną farbą. Nastąpi z kolei układanie wyrazów: mamo, mam, mamę, mamy itd.

Ruchomego alfabetu używamy w trojaki sposób:

1) Nauczyciel układa wyraz zapomocą dużego alfabetu albo pisze go na tablicy, a dzieci według danego wzoru na tablicy układają wyraz na listewce. — Pracę tę należy wykonać dokładnie a im lepiej ta część nauki wykonana, tem sprawniej będą dzieci składały litery i czytały. Nazwijmy ten sposób: odpisem ruchomym.

2) Gdy nauczyciel uważa, że mało pomyłek w odwzorowywaniu, wtedy urządza kontrolę swej pracy, a to jest dyktat. Jeżeli ułożył wiele wyrazów na ruchomym abecadle a przez pamięć wzrokową dzieci nabyły zasobu wyrazów, wtedy za dyktatem ze słuchu dobrze wyrazy ułożą.

3) Nauczyciel nie wymawia całego wyrazu, ale poszczególne dźwięki wyrazu, uczniowie dobierają stosowne znaki dźwięków czyli litery, układają jedną po drugiej, składają cały wyraz i odczytują go.

W ten sposób nauczy się czytać najbardziej upośledzone od natury dziecię.

Gdy już dzieci z książki czytają, nie zaniedbywać ćwiczeń w układaniu ruchomego alfabetu; on może być użyty z dobrym skutkiem aż do klasy trzeciej, np. po odczytaniu ustępu niektóre trudniejsze wyrazy mogą być reprodukowane zapomocą ruchomego alfabetu. Ćwiczenia te nigdy dzieci nie nużą, pomysłowy nauczyciel umie je uprzyjemnić rozmaitemi kombinacjami w przekładaniu liter i odczytywaniu nowych wyrazów. Największą pracę przedstawia sporządzenie ruchomego alfabetu, ale zapomina się o trudach, gdy uzyskuje się wspaniałe rezultaty pracy. W szkole więcej-klasowej mogą starsze dziewczynki lub chłopcy sporządzić skrzynki na godzinach robót ręcznych a litery na godzinach rysunkowych. Przez pracę dla drugich, dzieci uspołecznia się. Do wielu korzyści z użycia ruchomego alfabetu dodam i to, że dzieci, które z powodu choroby lub innych przeszkód domowych były nieobecne, znacznie szybciej zorjentuje się, a po dwóch lub trzech lekcjach wyrównują czytanie swe z innemi dziećmi, aniżeli wtedy, gdy uczymy jedynie na elementarzu. Z doskonałym skutkiem można użyć ruchomego alfabetu również w nauczaniu czytania dorosłych.

Franciszka Arnoldowa,
kierowniczka szkoły ćwiczeń państw. seminarjum naucz. żeń. we Lwowie

KSIĄŻKI.

POKŁOSIE WYDAWNICTW KU CZCI KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ.

Redakcja uprasza o łaskawe nadesłanie wydawnictw odnoszących się do niniejszego przeglądu — możliwie w dwu egzemplarzach.

1. Wstęp: Cel i charakter przeglądu.

Czyniąc zadość zaproszeniu i inicjatywie ruchliwej Redakcji „Przyjaciela Szkoły", podejmuję niniejszą pracą szereg recenzyj, nadesłanych mi łaskawie wydawnictw, których odpowiednie zeszyty czy pierwsze karty związane są z hołdem dla wiekopomnej Komisji Edukacji Narodowej.

Wszystkie prace tego charakteru starały się zgodnie zamanifestować hołd dla wielkich tradycyj naszych, co wiecej — idąc za wskazaniami Kołłątaja, Trentowskiego i Szczepanowskiego — podkreślić, że niezbędne jest przy każdej okazji wzmacnianie współczesnej polskiej myśli pedagogicznej puścizną przeszłości!

„Straconą na przeciąg wieku niewoli „własność narodową" trzeba odtworzyć, by w pełni ją odzyskać[1]) — oto zasadnicza geneza omawianego poniżej pokłosia.

Już tutaj musimy podkreślić, że fakt bogatego takiego dorobku piśmiennictwa pedagogicznego w 150-letnią rocznicę naszą musi każdego napawać otuchą i zachęcać do sumiennej i życzliwej rejestracji.

Konarski, tworzący dopiero fundament pod wielkie dzieło narodowego i obywatelskiego wychowania, mówił do potomności: „aleć i grzech jest wielki i nigdy nie godzi się desperować o Rzeczypospolitej". I dziś tem bardziej nie wolno desperować tym, którzy świadomi są ciernistej drogi, jaką przebyły „polskie czasopisma pedagogiczne" od ich powstania[2]) aż do dni dzisiejszego hołdu dla K. E. N.

Inicjatywa więc „Przyjaciela Szkoły", zestawienia prac z hasłem „hołdu dla K. E. N." jest szczerze obywatelską powinnością każdej publicystyki współczesnej, a zwłaszcza pedagogicznej.

Przecież „pamięci" przeszłości niesiono w darze to, co najlepszego, a więc oddzielne, czy zbiorowe „obrazy prac doby dzisiejszej, jej duchem natchnionych". I dlatego „Przyjaciel Szkoły" chce te obrazy zrejestrować, a przez to jakby zapobiec zatracaniu się naszej świadomości „w jestestwie swojem". Może właśnie losy bibljografji czasów K. E. N. i jej następstw są tutaj „ostrogą!" Czcimy wysiłek Jej, ale wiele mamy jeszcze pracy przed sobą, aby tę wielkość, jak żywą, przed oczy postawić. Jesteśmy bowiem nędzarzami w zakresie wiadomości bibljograficznych i przed-

---

1) „Rocznik Pedagogiczny" 1921; tom I, serja 2, str. 33: artykuł H. Orszy-Radlińskiej „Historja wychowania".

2) A. Karbowiak: „Polskie czasopisma pedagogiczne", odbitka z „Wychowania w domu i szkole". Warszawa, J. Lisowska, 1912.

sięwzięć wydawniczych, co stwierdził w niezwykle głębokiej przemowie prof. S. Dickstein na uroczystej Akademji ku czci K. E. N., odbytej na Zamku w Warszawie 21. października br. Przecież K. E. N. musiała czekać na „bibljografję druków współczesnych i przedruków późniejszych" aż po prace J. Lewickiego z 1908 roku[3]) i T. Wierzbowskiego z 1911 roku[4]). Dziś my wszyscy wiemy, jak bardzo bylibyśmy skrępowani w naszych badaniach, gdybyśmy nie mieli właśnie tych dwóch mistrzowskich przewodników.

To też „Przyjaciel Szkoły" z myślą nietylko o przeszłości, ale i przyszłości naszej pracy „edukacyjnej", wierny wskazaniu „taką będzie Rzeczypospolitą, jaką jej młodzieży chowanie" — chce na tej drodze zrejestrować też w „hołdzie" i ku „pamięci" wszelkie „obrazy prac doby dzisiejszej", jako dające odpowiedź na pytanie, co naszą współczesność z prac przeszłości nadewszystko natchnęło, a dalej „jaką będzie Polska", wychowana w „dobie dzisiejszej".

Stosunek nasz do rejestrowanych prac jest jak najżyczliwszy; chcemy wierzyć, że wydawnictwa te — idąc śladamy polskiej literatury pedagogicznej czasów K. E. N. — przyczynią się do wytworzenia atmosfery, tak niezbędnej do wyhodowania nowych, doskonalszych „Ustaw" pedagogów Polski zmartwychwstałej.

Czy to możliwe — poucza nas znów przeszłość!

Cała literatura czasów K. E. N., społeczna i ściśle pedagogiczna to nietylko popularyzacja ideałów „Ustaw" (powieści Krasickiego, pamiętniki Karpińskiego itd.), dziecię nieodrodne epoki i ideałów K. E. N. (która zresztą planowo pobudzała na wszelkich polach do działalności wydawniczej), ale bodaj jedyna — wobec licznych przeciwności — ostoja w pracach, której synteza, utwierdzona i ulepszona, weszła później do sławnych „Ustaw" i „Powinności".

A hołdy współczesności dla tradycyj wychowawczych to z natchnienia tych, co „umierając, nie wszyscy umarli", to w przystosowaniu do dzisiejszych warunków nowe wyłania „myśli o odrodzeniu narodowem"[5]).

Jak St. Szczepanowskiego dzieło, tak i te „obrazy" są dorobkiem przedewszystkiem nie marzycieli-moralistów, lecz działaczy praktycznych, których łączy jedno, naczelne wskazanie K. E. N.: wypełnić, zagłuszyć rozdźwięk między ideałem a rzeczywistością. To też zastanawia w tych pracach, co zresztą jest cechą znamienną myśli St. Szczepanowskiego, ciągłe nawiązywanie do współczesności. Wszystkie te „hołdy" nie są wolne od bliskiego związku z życiem „płyną one... z doświadczenia, że

---

3) J. Lewicki: „Bibljografja druków, odnoszących się do K. E. N., pierwszego w Europie ministerjum oświaty". Lwów 1908, odbitka z „Muzeum".

4) T. Wierzbowski: „Komisja Edukacji Narodowej 1773-1794". Monografja historyczna. Tom I, Warszawa 1911.

5) St. Szczepanowski: „Myśli o odrodzeniu narodowem". Wyd. III uzupełnione, 1923

starcia z żywem życiem, z przeszkodami, piętrzącemi się na drodze człowieka czynu".[6])

Są tacy, którzy przywdziawszy na się togę St. Szczepanowskiego — jak np. I. Moszczeńska w ocenie „Rocznika Pedagogicznego" z prokuratorską surowością chcą dowieść, że „pracujemy z nieudolnością barbarzyńców, a mamy gusta i potrzeby europejskie".[7])

Nie jest to chyba tajemnicą, że my w dziale wytwórczości pedagogicznej, wogóle państwowej, dopiero uczymy się żyć, że szukamy w tradycjach i doświadczeniu własnem „ewangelji życia", której brak u nas wytykał w XIX. wieku St. Szczepanowski. Nie należy więc w przeglądzie pokłosia pedagogicznego, duchem K. E. N. natchnionego, stosować miary uprzedzeń i rozgoryczeń, czy porachunków z „Wyzwoleniem", jeżeli istotnie nie obce nam są wskazania „Myśli" St. Szczepanowskiego, że „każda chwila, każda godzina naszego działania zbliża nas do upragnionego celu."

Przecież nie wszystko w dobie K. E. N. było nowoczesne, podobno tu i owdzie zarówno w publicystyce ówczesnej, jak i samych „Ustawach" — są ustępy, „które oddawna się przestarzały jako natchnione atmosferą starej szkoły klasztornej".[8]) A jednak my, dzisiejsi, od blasku „Ustaw", od tych niezliczonych, współczesnych rozpraw, broszur i pism, które popłynęły szeroką falą od 1773 roku, zapalamy swe serca, zapładniamy swe umysły pod hasłem „należytości" i „powinności" nietylko nauczyciela (G. Piramowicza), ale i każdego obywatela w „porządku fizyczno-moralnym" (H. Kołłątaja).

Nie należy więc każdego, kto z myślą o istocie i celu „podwójnym" wychowania każdego człowieka przystępuje do pracy realnej, odrazu na łamach „Kurjera Warszawskiego" straszyć „miniaturą Sądu Ostatecznego" — jak to czyni I. Moszczeńska — albo nawet sugerować bezprawne, czy bezzasadne mianowanie na „spadkobierców" Komisji Edukacyjnej. Stawianiem „wysokich wymagań" krytyki „Kurjera Warszawskiego" wobec wydawnictw nauczycielskich — okrzykiem „co? tylko tyle?" nic nie zbudujemy w „tej wielce pocieszającej rzeczywistości". Nie podrwiwajmy sobie z faktu, że u wezgłowia doczesnych zwłok wielkich myślicieli stanęli do pracy dziś nietylko ci, co na „polu oświaty i wychowania" wykazali „wielką żywotność, wiele twórczości i inicjatywy". I oto dlaczego sądzimy, że w innym niż I. Moszczeńska charakterze należy przystąpić do rejestracji i przeglądu tych szczerych, „niekłamanych" intencyj, „prac doby dzisiejszej, duchem K. E. N natchnionych". Prócz „uwagi i skupienia", potrzebne jest tu jeszcze zrozumienie życia, warunków pracy pedagogicznej, a nadewszystko objektywizm!

---

6) Z. Dębicki: recenzja pracy St. Szczepanowskiego, — „Kurjer Warszawski" Nr. 292 z 21 października 1923 roku.

7) „Kurjer Warszawski" — wyd. wieczorowe — październik 1923 roku.

8) St. Kot: „Komisja Edukacji Narodowej". Kraków 1923, str. 29.

Przez cały prawie wiek przecież trwało szarpanie czci i zasług K. E. N. w pracach z jednej strony Grabowskiego, Chodzki, Rogalskiego, Załęskiego i Moszyńskiego, a z drugiej — współwyznawców „apostoła prawdy“ śladem zarzutów A. G. Bema.[9])

I dopiero całkowitą restytucję zasług rzetelnych zapoczątkowało same nauczycielstwo, najbardziej powołane do oceny „obrazów prac.[10]) Dziś wiemy już, że niepopularność K. E. N. w XIX. wieku u nas zbudziła wśród nauczycielstwa pęd do studjów nad historją pedagogiki, których korona, związane z „edukacją“ czasów Stanisława Augusta, prace T. Wierzbowskiego, A. Karbowiaka, Wł. Smoleńskiego, S. Dicksteina, J. Lewickiego, St. Kota i tylu innych.

Tylko ludzie pokroju osławionych Krzyżanowskiego, Kraczkowskiego, Budanowa itd. mogli potępiać całość wysiłków za to, że „się obrzask pokazał w źle chowanem winie“.

Przecież dziś już wiemy, że „nie likwor temu winien, ale złe naczynie“. A to „złe naczynie“ polskiej pracy pedagogicznej XIX. wieku, przecież było znacnie gorsze, niż „naczynie“ czasów K. E. N. Straszne były ta polska „nieżyczliwość ludzka“ i „chciwość domowego łakomstwa“, dotkliwą w skutkach rywalizacja Jezuitów, Pijarów i Akademji Krakowskiej o monopol uczenia w okresie od 1565 do 1740 roku. Ale stokroć straszniejszą niewola polityczna, która nietylko zniszczyła warsztaty pracy, ale zdziesiątkowała moralnie i fizycznie pracowników i twórców edukacyjnych XIX wieku. Tylko w takiej atmosferze wyrosły wybitny talent, czynny w szkolnictwie galicyjskiem i parlamentaryźmie austrjackim, Dr. E. Czerkawski mógł nazwać wolność publicznie „szyboletem — wynalazkiem kłamstwa i fałszu“.[11])

W atmosferze „nieżyczliwości ludzkiej“ i „potępieńczych swarów“ zrodzili się krytycy poczynań nauczycielskich typu hrabiego J. Moszyńskiego, który jeszcze w 1897 roku będzie pisał, że „masonerja naznaczyła sobie schadzki w K. E. N.“, albo że Jej tradycje „wywarły fatalne skutki na rozwój stosunków polsko-rosyjskich“.[12])

Pod wpływem takich tonacyj, „nie dziw“, że krytycy tego pokolenia „ludzi, świat, siebie obrzydzą... plwają na siebie i źrą jedni drugich“. Nie pójdziemy dziś z nimi, minęło na szczęście pokolenie, które „w niebie nawet nadziei nie widzi“.

Zapewne A. Karbowiak[13]) miał słuszność, gdy przeciwstawił się poglądowi ks. K. Lutosławskiego, dla którego warunkiem pracy edukacyjnej jest usunięcie „ogromnego rumowiska XIX. wieku, w którym nic twórczego w Polsce na tem (pedagogicznem) polu nie pozostało“.[14])

---

9) Warszawska „Prawda“ 1883, t. III, str. 362; A. G. Bem: „Z dziejów oświaty“.
10) „Na pamiątkę stuletniej rocznicy ustanowienia K. E. N.“, Lwów 1873.
11) R. Zawiliński „Życie a szkoła“, wyd. II powiększone. Kraków 1919, str. 74.
12) Jerzy hr. Moszyński: „Myśl polityczna z księgi dziejów, cierpień i pracy“ Kraków, 1894.
13) A. Karbowiak: „Polskie reformatorskie myśli o wychowaniu narodowem“
14) Ks. K. Lutosławski: „Polskie ognisko wychowawcze wiejskie“, Lwów 19 6, str. 3.

I. Moszczeńska i jej cenne prace to wytwór tak krzywdząco scharakteryzowanej epoki — niechże nam dziś więc wolno, chyląc kornie przed Nią czoło, jednak — jak chce ks. K. Lutosławski — „sięgnąć do fundamentów polskiego natchnienia wychowawczego, do wiekopomnych prac Komisji Edukacji Narodowej z końca XVIII. wieku".

I niech ten zwrot w hołdzie ku przeszłości nauczycielstwa polskiego nie będzie tematem insynuacyj, że miast hołdu chodzi przedewszystkiem o zamianowanie siebie „spadkobiercami Komisji Edukacyjnej".

Któż bowiem ważyłby się odwrócić dziś pytanie „postawione przez I. Moszczyńską „Rocznikowi Pedagogicznemu" i zapytać „rumowiska" (jak chce ks. K. Lutosławski) polskiej pracy pedagogicznej w XIX. wieku — „co? tylko tyle?"

Takiego ujęcia i stosunku do pracy poytywnej nie możemy podzielać, chociaż niemniej od zasłużonej propagatorki reform ongiś na łamach „Nowych Torów", dziś „Kurjera Warszawskiego", cenimy wskazania K. E. N. I dlatego boli nas, że pominięta niesłusznie w „Podręcznej Encyklopedji Pedagogicznej"[15]) ofiarna działaczka i entuzjastka strajku szkolnego z 1905/6 roku nie rozumie już dziś warunków i przyczyn tego „tylko tyle".

Nie możemy się pogodzić też z tem, że ludzie, którzy „więcej wiedzieli o wczorajszej przeszłości" chcą wciąż jeszcze w okolicznościowych inicjatywach dzieci (np. gazetce szkolnej) widzieć zasługujące „na wieczne potępienie" owe z 1909 roku „fantazje"[16]), dziś tylko celowe jako „sprawozdanie na wiecu wyborców „Wyzwolenia" chcąc dowieść słuszności swoich „fantazyj pedagogicznych".

I. Moszczeńska czyni zarzuty np. w rodzaju tego, że zasłużona działaczka praktyczna M. Szczawińska „w szkole powszechnej w Pruszkowie zaczęła organizację samorządu od gazety". Gdzież tu dowód prawdy, gdzież objektywizm?

Dlaczego pomysły Frunisza w Genewie mają „wzbudzać zainteresowanie i podziw uczestników" Kongresu Wychowania Moralnego, a inicjatywy I. Korczaka, powtórzone przez M. Szczawińską, mają być tak „zupełnie nieprzetrawione i niefortunne".

Czy I. Moszczeńska była w Pruszkowie? czy zwiedzała „internat" J. Korczaka w Warszawie? — przecież to są prace nie od dziś zaczęte i wypróbowane jako właśnie „przetrawione" i „fortunne". Ale źródło niechęci do autora-praktyka, który m. in. też pisze o „Gazetce Szkolnej"[17]) tkwi w czem innem.

Stanisław Świdwiński

D. c. n.

---

15) F. Kierski: „Podreczna Encyklopedja Wychowawcza", t. I A—M. Nakład Książnicy Polskiej T. N. S. W., 1923.

16) I. Moszczeńska: „Fantazje pedagogiczne a reformy szkolne". Nowy Targ, 1909, II.

17) Bibljoteka Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, J. Korczak: „O gazetcę szkolnej".

OCENY.

A. Krantz: „Rachunki dla szkół powszechnych“. Księgarnia Św. Wojciecha, Poznań 1923.

Podręczniki rachunkowe tego autora, wydane w roku 1919 i 1921, ukazały się w drugiem, znacznie rozszerzonem i dostosowanem do programu Ministerstwa wydania. Całość obejmuje 4 książeczki: Część I na pierwszy rok nauki, str. 116; część II, drugi rok nauki, str. 115; część III, trzeci rok nauki, str. 152; część IV, czwarty rok nauki, str. 158.

Książeczki te, przeznaczone jako podręczniki dla nauczyciela, zawierają obok teoretycznego wykładu nauki rachunków także obszerny zbiór zadań i ćwiczeń liczbowych.

Oprócz wyżej wymienionych podręczników dla nauczyciela ukazały się również 4 książeczki rachunkowe dla uczniów. Tytuł ich: „Zbiór zadań rachunkowych“. Zawierają one wszystkie bez wyjątku przykłady liczbowe i zadania z treścią oraz materjał geometryczny, jaki jest w podręcznikach dla nauczyciela, lecz nie zawierają wykładu teoretycznego czyli wskazówek metodycznych.

Wartość podręczników Krantza pod względem naukowym i dydaktycznym jest wybitna. Każdy dział zdradza nietylko myślącego teoretyka, ale przedewszystkiem doświadczonego praktyka. W ustępach metodycznych, obejmujących łącznie 185 stron, podaje autor w sposób trafny i jasny, jak należy prowadzić lekcje rachunków. Raz po raz zamieszczone są gotowe lekcje, które mogą służyć nauczycielowi jako wzory, np.: Monograficzne opracowanie liczby 4 (część I. str. 21—27), godziny na zegarze (część I str. 76—78), minuty na zegarze (część II str. 35—37), mnożenie i dzielenie przez 4 (część II str. 73—78), o sześcianie (część III str. 50—52), objętość prostopadłościanu i graniastosłupa kwadratowego (część IV str. 58—63).*) Po uważnem przeczytaniu wskazówek metodycznych, umieszczonych na wstępie poszczególnych działów, nawet nauczyciel młody i niedoświadczony da sobie radę w szkole.

Zawarty w podręczniku Krantza materjał rachunkowy i geometryczny jest starannie dobrany i systematycznie ułożony. Przez wszystkie cztery książeczki przebija jako nić przewodnia zasada ciągłości w nauczaniu. Nigdzie niema luk lub skoków; zadania następne związane są ściśle z poprzedniemi. Jako szczególną zaletę należy podkreślić troskę autora o należyte ugruntowanie i utrwalenie przerobionego materjału. Dlatego autor nie zadowala się wytworzeniem pojęć matematycznych i zastosowaniem ich w zadaniach z treścią, lecz wszędzie podaje ćwiczenia na liczbach oderwanych i żąda, aby uczeń rozwiązywał je szybko i sprawnie.

Zadania z treścią wycerpują różne dziedziny życia ludzkiego i są ujęte w interesujące zbiorowe tematy, np.: na polowaniu, w służbie miłosierdzia, wycieczka do lasu, wycieczka do miasta, w polu i ogrodzie, u kowala, u rzeźnika, u kupca, u gospodarza, na poczcie, na rynku, sklepik uczniowski, koszty utrzymania rodziny, o szybkościach itp. Stanowi to zaletę, której nie spotyka się w innych książkach rachunkowych. Nie brak też pierwiastka dyskusyjnego w zadaniach. Zlecenia takie, jak: sprawdź, zmierz, zważ, dowiedz się, zapytaj ojca, ułóż zadanie, wyjaśnij na rysunku itp. spotyka się w każdym dziale.

Uwzględniając przytem staranne wydanie, wyraźny i czytelny druk, jak również bardzo przystępną cenę, możemy podręczniki Krantza

---

*) Za pozwoleniem autora umieścimy w najbliższym numerze „P. S.“ jedną z tych lekcyj. Red.

każdemu nauczycielowi sumiennie polecić w tem przeświadczeniu, że one przyczynią się do wydoskonalenia metodycznego młodego nauczyciela i oddadzą szkole polskiej niepoślednie usługi. L. B.

E. Romer-Danysz Fleszerowa: Atlas krajoznawczy województwa Warszawskiego. Nakład i druk Spółki Kartograficznej i wydawniczej „Atlas" we Lwowie, 1923 r.

Ruchliwy instytut kartograficzny „Atlas" we Lwowie, mimo ciężkich warunków wydawniczych, nie ustaje w pracy, by dać wreszcie szkołom naszym właściwy podręcznik do nauki początkowej geografji i kraojznawstwa. A chodzi tu o szereg dzieł, zastosowanych do potrzeb miejscowych każdej szkoły. Prócz wydanych już w tym kierunku map i atlasów (do wojew. łódzkiego, lwowskiego, tarnopolskiego, stanisławowskiego, pomorskiego), ukazał się ostatnio „Atlas Krajoznawczy wojew. Warszawskiego." Treść atlasu jest taka sama jak w innych, odpowiadająca tendencji ujednostajnienia nauki geografji na niższych stopniach, a zarazem dostarczenia materjału do nauki z samego środowiska i najbliższego otoczenia, t. j. tego, co dla ucznia jest najłatwiej dostępne.

Już układ atlasu wskazuje sposób podawania wiadomości geograficznych. Wychodzi się z planu klasy, szkoły i jej otoczenia do całej miejscowości, następnie w jej okolice. Mapki porównawcze, zarówno topograficzne jak i fizyczne dają wiele materjału pouczającego, wskazują bowiem nietylko różnicę wielkości w tej samej lub różnej podziałce, lecz dają także obraz różnych sposobów i dokładności w przedstawianiu terenu (mapki Warszawy, Płocka, Włocławka, Tatr, Łysogór, Pojezierza i okolic Gdańska). Mapka wojew. Warszawskiego rozszerza horyzont poglądu, który potem przenosi się na całą Polskę, raz pod względem fizycznym, drugi raz pod względem antropogeograficznym. Na 9 arkuszach, zawiera atlas 19 rysunków i mapek, daje zatem całość dobraną umiejętnie, a wykonaną pod każdym względem wzorowo i estetycznie. Łatwość uczenia i uczenia się według takiego podręcznika, daje zadowolenie w pracy, z czem w parze idą dobre wyniki. F. S.

A. Świętochowski. Czcigodni Polacy. Charaktery. Perzyński, Niklewicz i S-ka, Warszawa, 1923. 8°. Str. 140.

Nie Plutarch polski, ale sędziwy i zasłużony Polak, „odczuwając potrzebę dostarczenia zwłaszcza młodym pokoleniom pobudek i wzorów" do życia, daje czytelnikowi 30 żywotów tych Polaków, którzy charakterami błyszczą w dziejach naszych jak brylanty prawdziwe. Oby książka niniejsza znalazła się w rękach każdego młodzieńca, spełniając to, czego życzy sobie autor. Gr.

Dyakowski B.: Historja naturalna. Kurs niższy, ułożony podług zbiorowisk. Cz. II. Wyd. 9-te, z rycinami. Wydaw. M. Arcta, Warszawa, 1923. Str. 244. Cena 4.—.

Autor jeden z pierwszych u nas oparł podręcznik do nauczania przyrody na metodzie zbiorowisk, zgodnie z którą uczeń zaznajamia się z poszczególnemi zwierzętami i roślinami nie w oderwaniu od tła, ale przeciwnie w ich naturalnem, żywem otoczeniu. Metoda taka znakomicie sprzyja rozwojowi zdolności obserwacyjnych ucznia, potęguje jego samodzielność i robiąc z przyrody żywy i zajmujący przedmiot nauczania.

Nowe wydanie cz. II kursu niższego „Historji naturalnej" obejmuje prócz dokończenia i uzupełnienia zbiorowisk, rozpatrzonych w cz. I (pole, łąka, las), nowe zbiorowiska: wodę, góry i morze, oraz zwierzęta i rośliny innych stref i krajów a także naukę o minerałach. Każdy rozdział zaopatrzony jest w zadania i pytania. Ma.

NADESŁANE KSIĄŻKI.

PEDAGOGIKA

Rocznik Pedagogiczny. Założony w r. 1881 przez S. Dicksteina. Serja 2 — tom I. Rok 1921. Komitet redakcyjny: S. Dickstein — przewodniczący, J. Joteyko, J. Piątek, H. Radlińska, St. Świdwiński. Książnica Polska. Warszawa 1923. Str. 562.

Dr. Zygmunt Kukulski: Pierwiastkowe przepisy pedagogiczne Komisji Edukacji Narodowej z lat 1773 do 1776. Nakładem lubelskiego Komitetu obchodu 150-ej rocznicy ustanowienia Komisji Edukacyjnej i zgonu St. Konarskiego. Skład główny: M. Arct i Ska, Lublin. 1923. Str. CIX + 184.

Epoka wielkiej reformy. Studja i materjały do dziejów oświaty w Polsce XVII wieku. Pod redakcją Dra Stanisława Łempickiego. Okr. Lwowski T. N. S. W. w hołdzie K. E. N. i St. Konarskiemu. Książnica Polska, Lwów. 1923. Str. IV + 277.

Wł. Żarecki: W 150-tą rocznicę. Stanisław Konarski 1700—1773 i Komisja Edukacji Narodowej 1773 do 1794. L. Fiszer, Łódź. 1923. Str. 124.

Bogdan Nawroczyński: Uczeń i klasa. Zagadnienia pedagog., związane z nauczaniem i organizowaniem klasy szkolnej. Wydawnictwa Komisji Pedagogicznej Min. W. R. i O. P. Nr. 3. Skład Główny: Książnica Polska, Warszawa. 1923. Str. 326.

Władysł. Marjan Borowski: Wychowanie narodowe. Wyd. 2. M. Arct, Warszawa 1922. Str. VI+300.

Dr. Zygmunt Kukulski: Główne momenty myśli i badań pedagogicznych. Bibljoteka Uniwersytetu Lubelskiego. Nakładem Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin. 1923. Str. 134.

Alfred Binet: Pojęcia nowoczesne o dzieciach. Rozwój fizyczny dziecka w wieku szkolnym. Przekład M. Szymanowskiej. Bibljoteka Dzieł Wyborowych, Warszawa. 1919. Str. 314.

Juljusz Payot: Wykład moralności. Przekład z francuskiego Jadwigi Warnkówny. E. Wende i Ska., Warszawa. Str. III + 294.

FILOZOFJA

Adam Krokiewicz: Lukrecjusz — O rzeczywistości. Bibljoteka Filozoficzna. Serja II — tom 1. Księgarnia Polska B. Połonieckiego, Lwów. 1924. Str. 212.

Jan Danysz: Geneza energji psychicznej. Zarys filozofji biologicznej. Z przedmową Juljusza Payota i W. M. Kozłowskiego. Książnica Polska, Lwów—Warszawa. 1923. Str. XVI +253.

RELIGJA

Ks. Józef Boczar: Metodyka nauczania religji katolickiej. Dla użytku seminarjów nauczycielskich. Wyd. 2. Księg. Św. Wojciecha, Poznań. 1923. Str. 110.

Ks. Dr. Stefan Szydelski i Ks. Dr. Kazimierz Thullie: Dzieje objawienia Bożego w Starym Testamencie. Podręcznik dla pierwszej klasy gimnazjalnej. Książnica Polska, Lwów. 1923. Str. 156.

Ks. Dr. Stefan Szydelski i Ks. Dr. Kazimierz Thullie: Dzieje objawienia Bożego w Nowym Testamencie. Podręcznik na drugą klasę gimnazjalną. Książnica Polska, Lwów. 1923. Str. 144.

Ks. Z. Baranowski i ks. S. Kowalski: Zasady życia chrześcijańskiego. Podręcznik na kl. IV gimnazjalną. Materjał dla szkół zawodowych i wyższych klas wydziałowych. Wyd. 3. Księg. Św. Wojciecha, Poznań. 1923. Str. 177.

Ks. Szczęsny Dettloff: Rzeźba gnieźnieńska Wita Stosza. Z badań nad twórczością krakowską mistrza. Pozn. Tow. Przyj. Nauk. Prace Kom. Hist. Sztuki. Tom I. Zesz. 1. Poznań. 1922. Str. 52.

Ks. Józef Makowicz: Nauka wiary i obyczajów dla niższych oddziałów szkół powszechn. Nakładem autora, Kołomyja. 1923. Str. 146.

Pia Górska: W naszych kościołach. Pogadanki i obrazki liturgiczne. Z przedmową O. Jacka Woronieckiego. Gebethner i Wolff, Warszawa. Str. 216.

LITERATURA

Zygmunt Krasiński: Irydjon. Wielka Bibljoteka Nr. 1. Instytut Wydawniczy „Bibljoteka Polska" Warszawa. Str. 188.

Adam Mickiewicz: Pan Tadeusz. Wielka Bibljoteka Nr. 17. Str. 338.

Wacław Sieroszewski: Pisma. T. IX: Ucieczka. Instytut Wydawniczy „Bibljoteka Polska" Warszawa. 1923 Str. 433.

Adam Asnyk: Wśród Lasu. Opiekunowie. Słowo wstępne Wł. Prokescha. Instytut literacki „Lektor" Lwów. 1923. Str. 95.

Adam Asnyk: Panna Leokadja. Lektor. Lwów. 1923. Str. 140.

A. Mazanowski: Charakterystyki literackich pisarzów polskich. I: Adam Mickiewicz. Str. 160. II: Juljusz Słowacki. Str. 191. III: Zygmunt Krasiński. Str. 148. Księgarnia Nauczycielska Lwów. 1923.

Roman Pollak: Gofred Tassa-Kochanowskiego. Poznańskie Tow. Przyj. Nauk. Prace Kom. Filolog. Tom I. Z. 2. Poznań. 1922. Str. 269.

Stanisław Cywiński: Syrokomla. Człowiek i twórczość. Księgarnia Stow. Naucz. Polsk. Wilno 1923. Str. 63.

Marja Rakowska: Zarys literatury angielskiej. Cz. I: str. 150; Cz. II: str. 135; Cz. III: str. 102; Bibljoteka Dzieł Wyborow., Warszawa.

JĘZYK POLSKI

Kazimierz Wóycicki: Obraz w nauczaniu języka ojczystego i literatury. Gebethner i Wolff. Warszawa. Str. 163.

Aleksander Stala: Nasza pierwsza książka. Cz. I. Wyd. 2. Nasza Księgarnia. Warszawa. 1923. Str. 144.

Stefanja Baczyńska i Anna Oderfeldówna: Patrzę i opisuję. Wyd. 2. Nasza Księgarnia. Warszawa. Str. 88 + 4.

Bronisław Malanowski: Pisownia języka polskiego. Cz. II: Przestankowanie. Nasza Księgarnia, Warszawa. Str. 80.

HISTORJA

Henryk Mościcki: Wybór dokumentów niezbędnych do nauki historji polskiej w szkołach średnich, seminarjach nauczycielskich i dla samouków. Szkolna Bibljoteczka Historyczna I, II. Wydawnictwo Księgarni J. Lisowskiej, Warszawa. Cz. I. Str. 88, Cz. II. Str. 119.

M. Kłosowski: Historja starożytna. Dla użytku szkół średnich. M. Arct, Warszawa. 1923. Str. 266.

Franciszek Terlikowski: Życie publiczne, prywatne i umysłowe starożytnych Rzymian. Cz. II. Szóste wyd. Księgarnia Naukowa, Lwów. 1923. Str. 192.

RACHUNKI

Irena Jezierska: Początki nauczania geometrji. Wskazówki metod. dla naucz. szk. powsz. Gebethner i Wolff, Warszawa. Str. 135.

Władysław Müller: Tablice logarytmowe czterycyfrowe. Księgarnia Nauczycielska Lwów. Str. 142.

Jan Grabowski: Geometrja dla szkół powszechnych siedmioklasowych. Cz. I. Nasza Księgarnia, Warszawa. 1923. Str. 64.

PRZYRODA

B. Dyakowski: Początkowa Nauka o przyrodzie. Dla oddz. 3-go szkół powszechnych. Gebethner i Wolff. Warszawa. Str. 135.

Władysław N. Kisielewski: Chemja nieorganiczna i organiczna. Do użytku w sem. naucz. i gimn. Spółka Pedagogiczna T. A., Poznań. 1923. Str. 108.

Artur Schuster i Karol H. Lees: Ćwiczenia praktyczne z fizyki: Według 4-go wyd. przełożył St. Landau Ziemecki. Wydawnictwo Kasy im. Mianowskiego, Warszawa. 1923. Str. 566 + 96.

RÓŻNE

Ignacy Chrzanowski: Wśród zagadnień książek i ludzi. Wyd. Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, Lwów. 1922. Str. 576.

Stefan Żeromski: Snobizm i postęp. Wydawnictwo J. Mortkowicza, Warszawa 1923. Str. 200.

Marja Dąbrowska: Uśmiech dzieciństwa. Wspomnienia. Tow. Wydawnicze. Warszawa 1923. Str. 125.

NASZE ECHA.

ODPOWIEDZI

Jaka pierwsza książka?

„Wędrówki“ przez rozmaite książki z różnych literatur — kto ich nie zna? Czytałem wszystko, co wpadało mi do rąk. Wielkiem zdarzeniem w mojem życiu było czytanie książki Foerstera „Prowadzenie życia“, ponieważ wywarła pewien wpływ na mój pogląd na świat.

Następujące dzieła dawają mi i dziś jeszcze pokarm duchowy: Dra Foerstera: „Wychowanie młodzieży“ — „Nauka życia“ — „Szkoła i charakter“ — „Wychowanie i samowychowanie“ — „Chrystus i życie ludzkie;“ — Th. Carlyle: „Pracować — a nie rozpaczać!“ — Ralish Waldo Trajne: „W drodze do prawdy“ — „Kształcenie charakteru przez siły myśli“ i inne. Książka „Chrystus i życie ludzkie“ zawiera odpowiedzi na różne pytania, odnoszące się do wieczności i doprowadza myślącego człowieka do zrozumienia pisma św. i do rozwiązania najtrudniejszych zagadnień życia ludzkiego.

M. T. (Pomorze).

„Jak mają dzieci siedzieć podczas lekcji, gdzie ręce trzymać?“

Co do trzymania rąk, to znam trzy stosowne sposoby: opuszczone swobodnie, założone na piersiach i w tył. Pierwszy jest zupełnie błędny, bo dziecko zaraz znajdzie sobie jakąś robotę i już po uwadze. Drugi nietylko jest niewygodny, ale w dodatku naciska klatkę piersiową i utrudnia oddychanie. Trzeci też nie powiem, żeby był idealny, ale z dwojga złego lepiej wybrać ten trzeci zwłaszcza, że już czwartego niema, a jeśli jest, to proszę uprzejmie podać, celem zastosowania się. Ka.

* * *

Uważam, że najlepiej i najwygodniej z punktu pedagogicznego, jeżeli dzieci podczas nauki głośnej trzymają ręce poza sobą w tyle, to jest opierają się o nie plecami. Motywuję to tem, że po pierwsze wpływa dodatnie na kręgosłup, gdyż przy takiem siedzeniu dziecko trzyma się prosto, a powtóre dziecko nie widząc swoich rąk, daleko uważniej się zachowuje i lepiej słucha. J. Z.

PYTANIA

21. *Co sądzą Koledzy o zaprowadzeniu w szkołach naszych karnetów lekarsko-pedagogicznych?* *Ludban*

W szkołach francuskich i belgijskich są stosowane karnety (carnet médiquo-pédagogique), w których lekarz szkolny i nauczyciel zapisują swoje spostrzeżenia, np. choroby dziecka, skłonności do tychże, pomiary ciała, wagę dziecka, postępy w nauce itp. U nas są tylko w niektórych szkołach zastosowane pod nazwą kwestjonarjuszy. Wiele pod tym względem zawdzięczamy Tow. Pedologicznemu we Lwowie, jak też śp. Anieli Szycównie.

22. *Jak postępować, czem zająć dzieci w wieku przedszkolnym (4—7 lat), aby się nie nudziły i rozwijały umysłowo? Proszę zarazem o wskazanie literatury, dotyczącej wychowania przedszkolnego.* *St. Pigłowska, woj. łódzkie.*

23. *Czy Koledzy czynili kiedyś w swoich szkołach doświadczenia pedologiczne i z jakim wynikiem?* *Ludban*

24. *Jaki z podręczników dla geografji jest najodpowiedniejszy do przygotowania się na egzamin kwalifikacyjny?*  *St. K., Wlkp.*

Przedpłata zasadnicza wynosi:
na IV. kwart. 1923. . . . 2,00 mk.

Cena zasadnicza za komplety poprzednich kwartałów:
I kw. 1923 (Nr. 1—6): 1,50 mk., II kw. 1923 (Nr. 7—12): 2,00 mk.
III kw. 1923 (Nr. 13, 14): 1,00 mk. — Nr. pojedyńczy: 0,40 mk.
Rocznik niekompletny 1922 (Nry 1—11, 13—17, 19—22) 3,00 mk.

Prenumeratę oblicza się według przedpłaty zasadniczej i wskaźnika drożyźnianego, zbliżonego do mnożnika „Związku Księgarzy Polskich",

Nasz wskaźnik drożyźniany: **200.000.**

ADMINISTRACJA „PRZYJACIELA SZKOŁY"
POZNAŃ, UL. RÓŻANA 4a

TELEFON Nr. 19-23. KONTO w P. K. O. Nr. 202 920.

Wydawca i Redaktor: **Leonard Borkowski.**
Czcionkami Drukarni Poznańskiej Tow. Akc. w Poznaniu.